

Reformulations et apprentissages dans le contexte plurisémiotique d'une classe de langue étrangère

Nathalie BLANC et Peter GRIGGS, IUFM Université Lyon 1, ICAR UMR 5191

Introduction

Dans cet article nous proposons d'aborder la problématique de la reformulation dans un contexte inhabituel, celui d'une classe de langue étrangère à l'école primaire. Caractérisé par un discours qui a pour objet la construction du code linguistique, ce contexte ne paraît pas a priori se prêter à servir de corpus à l'étude d'un procédé associé généralement à une activité de régulation du sens au cours de la construction du discours. Si nous relevons ce défi, c'est, en premier lieu, parce que la reformulation nous semble constituer un outil méthodologique pertinent pour analyser la première phase d'apprentissage d'une langue étrangère. Celle-ci repose en effet sur un processus de mise en mémoire entraînant la reconstitution et la restructuration d'un input textuel. Cette étude a pour objectif, en second lieu, de traiter la reformulation dans une perspective communicationnelle plus large que le simple code linguistique, en partant du postulat que, dans le discours didactique comme dans le discours oral en général, les conduites posturo-mimo-gestuelles et paralinguistiques ainsi que les artefacts de l'environnement immédiat peuvent faire partie intégrante de son fonctionnement.

1. Corpus vidéo d'activités de reconstitution textuelle en langue étrangère à l'école

L'étude porte sur un corpus vidéo de deux séances d'anglais assurées par le même enseignant avec deux classes de CM2 effectuant leur deuxième année d'anglais à raison de une heure et demie par semaine. Ces séances comportent des activités de compréhension et de production qui reposent sur un travail de reconstitution à l'oral, et éventuellement à l'écrit, de deux différents types de textes sources (une chanson, un mime). Elles se caractérisent également par l'interdiction de tout recours à la langue maternelle malgré les difficultés que pose l'interaction en langue étrangère à ces jeunes élèves débutants.

L'accent étant mis sur une activité conjointe de reconstitution de textes pré-existants, l'interaction de la classe ne se fonde pas sur une véritable communication dans le sens d'un échange de messages conçus et formulés par les acteurs eux-mêmes. Ce type d'interaction didactique engendre en effet comme un renversement de la relation de communication normale en se donnant pour but ses propres moyens. Alors que le code linguistique sert dans une communication ordinaire à réaliser un but communicatif dont le texte est la traduction, le texte se met ici au service du code pour en faire l'objet de l'apprentissage. On peut rapprocher cette forme de discours à la notion d'*autonymie* ou de *mention* (Rey-Debove 1997) dans la mesure où elle entraîne la décontextualisation, l'objectivation et l'autoréférenciation des mots de la langue cible, revêtant ainsi un caractère épilinguistique. Même si le but de l'interaction didactique est de reconstruire collectivement des textes dotés de sens, cette activité de reconstitution donne lieu cependant à ce qu'Authier-Revuz (1995) qualifie d'une « opacification » du texte source, du fait d'une mise en exergue et, par là, d'une « altération de la transparence » de l'objet signe par lequel on fait référence au monde.

Les pratiques d'enseignement employées dans ces séances se différencient ainsi des méthodes fondées sur l'immersion, où la langue en tant qu'outil d'une communication visant l'apprentissage d'une discipline scolaire ne fait pas typiquement l'objet d'une attention

particulière. L'interaction qui caractérise les classes d'immersion relève donc de l'*usage*, où les mots interprétés ou énoncés en langue étrangère s'inscrivent dans un discours cohérent et communicatif, générant des processus implicites d'appropriation langagière. Par contraste, l'approche pédagogique mise en œuvre dans les séances qui font l'objet de notre étude se prêterait davantage à un apprentissage explicite.

Or, depuis longtemps les chercheurs travaillant dans le domaine de l'appropriation des langues étrangères considèrent comme facteur déterminant cette distinction entre, d'un côté, le savoir implicite acquis de manière incidente et, d'un autre côté, le savoir explicite appris de façon intentionnelle. Pour Hulstijn (2005), qui s'inscrit dans une mouvance cognitiviste, la distinction repose moins sur la nature des savoirs que sur la posture de l'apprenant définie en termes de conscience et d'intentionnalité.

L'apprentissage explicite est un traitement de l'input avec l'intention consciente de découvrir si l'information saisie contient des régularités et, si c'est le cas, de chercher les concepts et les règles permettant de saisir ces régularités. L'apprentissage implicite est un traitement de l'input sans cette intention et qui se déroule de manière inconsciente (Hulstijn, 2005 : 131).¹

La posture de l'apprenant est toutefois influencée par des conditions externes. D'une part, plus les données de l'input textuel affichent une régularité, plus elles invitent l'apprenant à cerner les concepts et les règles sous-jacents. D'autre part, la régularité que l'apprenant y trouve varie en fonction de la fréquence et de la saillance avec lesquelles cette régularité est représentée dans l'input auquel il est exposé.

Si on part de la définition d'Hulstijn, les conditions réunies dans les deux séances de notre étude favorisent un mode explicite d'apprentissage. Les textes sources comportent, de par leur caractère répétitif, des traits fort réguliers et récurrents dont les élèves sont susceptibles de se servir dans leur travail de reconstitution. Une étude antérieure (Baurens, Blanc & Griggs 2007) montre en effet que pour faciliter ce travail, les élèves s'appuient de manière spontanée et pragmatique sur des processus de schématisation et d'analogie. Quant à l'enseignant, il était ce travail par ces interventions verbales et non-verbales en orientant l'attention des élèves sur les aspects réguliers de l'input et sur les liens entre nouveaux et anciens savoirs. Selon une perspective connexionniste de l'apprentissage (Ellis 2005), cette focalisation initiale sur des formes langagières permettrait de soutenir le travail de reconnaissance des patterns sous-jacents aux données de l'input, afin de faciliter lors d'un usage ultérieur de ces formes des processus implicites d'appropriation et de restructuration des savoir-faire langagiers.

2. Cadre théorique de la reformulation et spécificité du contexte didactique

Cette étude part donc du postulat que les retours sur des dires antérieurs caractérisant l'activité de reconstitution textuelle constituent des marques de ce processus sous-jacent d'appropriation. Pour décrire ce phénomène, nous choisissons de séparer le terme générique de reformulation en deux notions distinctes celle de *reprise* et celle de *reformulation* en nous rapprochant de la définition de ces deux termes proposée par Rabatel² dans le présent ouvrage : « reprise (à l'identique du signifiant et du signifié) et reformulation (du signifiant en gardant un signifié approchant) peuvent porter sur un mot, un groupe de mots ou une proposition ». S'agissant d'une interaction verbale en langue étrangère pourtant, la frontière entre ces deux catégories ne paraît pas aussi claire. Une classe de langue étrangère se caractérise, d'une part, par le fait que les énoncés des élèves sont souvent approximatifs par rapport au modèle qu'ils cherchent à

¹ Notre traduction du texte anglais.

² Cf. p ??? à ajouter

reproduire : une intention de reprendre à l'identique peut donc échouer et aboutir à une modification de la forme de l'énoncé source. L'attention de l'activité langagière étant focalisée principalement sur la forme, on pourrait envisager, d'autre part, qu'une reprise ou une reformulation portent sur d'autres caractéristiques qu'« un mot, un groupe de mots ou une proposition » : une correction phonologique qui garde le sens de l'énoncé source constituerait dans ce cas une reformulation, alors qu'un exercice structural composé d'énoncés divers sur un plan sémantique repose sur la reprise d'un paradigme grammatical.

Si, comme de Gaulmyn (1987), l'on adopte une définition très large des phénomènes de reprise et de reformulation, il faudrait admettre aussi comme elle que la distance entre énoncé source et énoncé doublon est indéterminée et que tout énoncé renvoie jusqu'à un certain point à un dire antérieur. Ce principe s'applique tout particulièrement à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dont la progression se fonde de manière continue, au fil des séances, sur le réinvestissement de savoirs langagiers antérieurs. Nous partons en effet du constat qu'une séance de langue étrangère se caractérise souvent, dans les phases initiales d'apprentissage, par deux mouvements. Le premier consiste à faire surgir des productions langagières à partir d'un texte source, produit antérieurement ou dans la situation didactique, pour en faire l'objet de l'attention et du travail de la classe lors du deuxième mouvement. Dans la mesure où l'objectif de l'activité est de reconstituer le texte initial, on considère les énoncés produits lors du premier mouvement comme des *reprises*. Celles-ci peuvent viser différents niveaux linguistiques (lexical, morphosyntaxique, phonologique) et peuvent être effectuées par l'enseignant ou par un élève ou un ensemble d'élèves. Le deuxième mouvement se caractérise par un enchaînement interactionnel pouvant être constitué de nouvelles *reprises*, de *reformulations* apportant des modifications aux mêmes niveaux linguistiques (lexical, morphosyntaxique, phonologique), ou encore d'épisodes métalinguistiques. Ces interactions construites lors du deuxième mouvement visent donc la fixation, l'explicitation et le réinvestissement des savoirs apportés par le texte source.

Dans notre perspective d'analyse du corpus, nous nous inspirons du schéma classique de la *reformulation paraphrastique* de Gülich & Kotschi (1983). Nous distinguons ainsi, comme ces auteurs, trois composantes : l'*énoncé source*, l'*énoncé doublon*, et le *marqueur de reformulation* qui sert à indiquer la relation paraphrastique. L'énoncé doublon peut être produit par le même locuteur ou par un autre locuteur que celui qui a formulé l'énoncé source (*auto- ou hétéro-reformulation*) et peut se réaliser à son initiative ou à celle d'un autre participant de l'interaction (*auto- ou hétéro-déclenchée*). Le rapport entre les deux énoncés est fondé sur le principe de *prédication d'identité* selon lequel « deux énoncés sont produits et enchaînés de telle manière qu'ils doivent et peuvent être compris comme 'identiques' » (Gülich & Kotschi, 1983 : 307). Ce rapport varie sur un continuum entre une équivalence sémantique maximale et une équivalence sémantique minimale et, dans ce dernier cas, la présence d'un marqueur de reformulation explicite s'impose d'autant plus. Ce marqueur a un double rôle : il permet, d'une part, de distinguer énoncé source et énoncé doublon et, d'autre part, de définir la relation entre ces deux composantes (clarification, modification du sens, etc.). Gülich & Kotschi (1983 : 308) considèrent, en l'occurrence, que dans une interaction orale, la fonction de marqueur peut s'actualiser non seulement par des formes verbales telles que *je m'explique, c'est-à-dire, précisément, enfin, donc*, mais aussi par des phénomènes suprasegmentaux et paralinguistiques (parallélisme syntaxique, répétition du contour intonatif de la phrase, réduction de la vitesse du débit, articulation nette des deux syllabes qui terminent l'énoncé doublon, etc.).

Le contexte de l'interaction joue évidemment un rôle primordial dans le fonctionnement et l'interprétation de la reformulation. Le contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue

étrangère, et en particulier l'activité didactique analysée dans notre corpus (reconstitution textuelle), présuppose d'emblée une équivalence maximale entre énoncés source et doublon. Les reprises et les reformulations, dans ce cadre précis, ont donc pour objectif de « fixer la langue » dans tous ses aspects, à la fois sémantique (rapports entre signifiant et signifié), morpho-syntaxique (organisation des éléments dans l'énoncé), phonologique et prosodique (reproduction des phonèmes adéquats et du schéma accentuel et intonatif). L'activité de reformulation en classe de langue étrangère dépasse donc largement la reformulation dans le cadre de la communication ordinaire.

Une autre spécificité de ce corpus réside dans le caractère essentiellement dialogal de l'activité conjointe de reconstitution textuelle : l'activité en elle-même constitue une hétéro-reformulation d'un texte source où le rôle de l'enseignant consiste à amener les élèves à reformuler. Dans ce contexte particulier, nous nous interrogeons, à l'instar de Gülich et Kotschi (1983 : 321)³, sur le concept de *marqueur de reformulation* auquel nous choisissons d'assimiler celui de *déclencheur de reformulation* dans la mesure où celui-ci assure la même fonction de liaison entre texte source et texte doublon. Nous distinguons en effet le *marqueur* qui permet à l'interlocuteur de reconnaître une reformulation autodéclenchée par le locuteur, du *déclencheur* qui va inciter l'interlocuteur lui-même (en l'occurrence l'élève) à la reformulation (hétérodéclenchée).

Il apparaît nécessaire enfin de rappeler que notre étude porte sur une phase initiale de l'apprentissage où le faible niveau des élèves exclut généralement l'utilisation de la reformulation proprement paraphrastique en langue étrangère pour clarifier le sens de l'input. Comme l'approche pédagogique adoptée par l'enseignant interdit par ailleurs tout recours à la langue maternelle, on constate dans ce corpus l'usage massif du non verbal (actions non verbales, conduites posturo-mimo-gestuelles, aspects prosodiques) et des supports pédagogiques en tant qu'outils de médiation dans les activités d'apprentissage. Nous partons donc du postulat que, dans le contexte plurisémiotique d'une classe de langue étrangère, ces composantes non linguistiques s'inscrivent de manière récurrente dans les trois parties de la reformulation au sens générique du terme.

3. Cadre plurisémiotique de la classe de langue : gestualité et supports

Afin d'étudier au mieux l'ensemble de ces aspects non linguistiques, nous avons donc intégré dans notre transcription les éléments non verbaux descriptibles grâce à la prise de vue vidéo utilisée pour le recueil de données. Cette description nous a conduits à opérer un certain nombre de choix motivés par notre analyse et que nous souhaitons ici expliciter. Nous avons tout d'abord consigné, d'une part, l'ensemble des commentaires décrivant les actions, gestes et mimiques accompagnant la parole (de l'enseignant ou de l'élève), gestualité coverbale très clairement matérialisée sur notre transcription et, d'autre part, l'ensemble des commentaires décrivant les mêmes éléments non verbaux émergeant cette fois en dehors de la parole⁴. Nous avons ensuite distingué parmi ces éléments ceux que nous qualifions de *communicationnels* et ceux que nous qualifions de *non communicationnels*, distinction que nous fondons à l'instar de Filliettaz (2002) sur la notion d'*ostension* (Sperber & Wilson 1986). Selon cette notion, une action n'est communicative que lorsque l'intention de communiquer est mutuellement perçue comme ostensive, c'est-à-dire « dès lors qu'on [la] considère comme produit d'une mise en scène par laquelle l'agent cherche à manifester l'intention qu'il a de rendre interprétable l'activité » (Filliettaz, 2002 : 187). Il nous semble primordial en effet d'opérer cette distinction dans le

³ Ces auteurs soulèvent cette question mais choisissent de ne pas intégrer la notion de déclencheur dans la catégorie de marqueur de reformulation.

⁴ Cf. conventions de transcription en annexe 1.

contexte d'enseignement/apprentissage que nous étudions dans la mesure où les activités mimogestuelles et paralinguistiques sont souvent mises en scène par l'enseignant de sorte que les élèves les perçoivent comme pertinentes dans le cadre de l'activité d'apprentissage. Nous identifions ainsi très peu d'éléments non verbaux *non communicationnels* dans les extraits de séance analysés.

La visée multimodale de notre analyse – des énoncés verbaux, des conduites posturo-mimogestuelles et des éléments paralinguistiques (phonético-prosodiques) – nécessite d'adopter une terminologie appropriée pour décrire ces phénomènes complexes. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des travaux de Colletta (2004) sur la classification des gestes dans l'approche multimodale des conduites langagières et nous avons en l'occurrence choisi de distinguer les *gestes coverbaux* (« ensemble des gestes, mimiques et actions non verbales qui accompagnent les productions langagières ») des *gestes autonomes* produits indépendamment d'un énoncé linguistique. Nous avons aussi opté pour la classification issue des travaux de McNeill (1992 : 78) pour identifier quatre types de coverbaux, typologie reprise par Tellier (2008) dans sa proposition d'analyse du *geste pédagogique* « utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique ». Notre analyse identifie ainsi les *gestes iconiques* qui entretiennent une relation très étroite avec le contenu sémantique du référent lorsque celui-ci est concret ; les *gestes métaphoriques* qui permettent de symboliser un référent abstrait ou de représenter une métaphore du concept (sachant que la relation sémiotique entre geste et concept peut aussi être de type métonymique)⁵ ; les *gestes déictiques* qui consistent à désigner le référent présent (concret ou abstrait) ou à pointer dans sa direction ; et les *battements* qui rythment le discours et en accentuent les éléments importants. Cette typologie nous permet de caractériser les principales composantes non verbales de notre corpus. Nous y ajoutons la notion de *geste mimétique* « qui permet de représenter des objets pourvus de qualités cinétiques » (Colletta, 2004 : 168).

Enfin, au-delà de la caractérisation de la *nature* des gestes, et dans notre optique d'analyse des éléments non verbaux en rapport avec l'activité de reformulation en classe de langue étrangère, nous nous sommes également interrogés sur leur *fonction*. Nous en avons identifié deux : une *fonction interactive* et une *fonction discursive*, appellations que l'on retrouve également dans la littérature scientifique sur la gestualité de Colletta notamment (2004) et de Bavelas et *al.* (1992), termes, cependant, que nous ne reprenons pas tout à fait selon les mêmes acceptions. Nous rappelons, en effet, que la nature même des interactions didactiques de ce corpus entraîne une objectivation du discours qu'il conviendrait mieux de qualifier de texte. Nous attribuons donc la *fonction discursive* aussi à tout geste orienté vers le texte et qui sert à étayer le travail de reconstitution. Quant à la *fonction interactive*, elle s'applique à tout geste orienté vers l'interlocuteur et qui contribue donc à la gestion de l'interaction.

Le dernier aspect à prendre en considération dans notre cadre plurisémiotique de classe de langue étrangère est celui des supports pédagogiques, dans la mesure où leur présence est récurrente, et où leur rôle est intimement lié à celui de la gestualité. Dans une précédente étude (Baurens, Blanc & Griggs 2007), portant en partie sur le corpus décrit ici, nous avons en effet analysé l'utilisation conjointe des supports et du non verbal comme formes d'étayage de l'appropriation langagière, dans un cadre sociocognitif d'analyse des interactions. L'analyse que nous proposons dans le présent article repose sur les extraits de deux séances s'appuyant chacune sur des supports distincts : dans la première, le « Mime *Banana* », l'activité inclut la présence de seuls supports authentiques que sont une banane et un billet de banque ; dans la seconde, la « Chanson *Thank you* », le support audio authentique est accompagné d'un support pédagogique

⁵ Dans notre analyse, nous utiliserons les deux termes, métaphorique et métonymique selon le besoin, même si cette dernière catégorie n'est pas identifiée comme telle par McNeill.

sous la forme d'étiquettes graphiques modulables ; enfin, nous aurons l'occasion d'y revenir, l'enseignant s'appuie également sur les affiches murales de la classe pour étayer les interactions.

Il nous a donc paru intéressant d'analyser la question de la reformulation en classe de langue dans le cadre de ces deux utilisations différentes des supports, et en lien avec la gestualité de l'enseignant et des élèves dans une tentative de meilleure compréhension des processus à l'œuvre dans ce contexte spécifique d'appropriation d'une langue étrangère par des apprenants jeunes et débutants.

4. Reconstitution textuelle du sens vers la forme : analyse de la séance du mime *Banana*

Dans la séance *Banana*, le texte source, énoncé par l'enseignant lors de la première phase de la séance, s'accompagne d'actions communicationnelles sous forme d'un mime réalisé également par celui-ci, muni de supports authentiques (une banane et un billet de banque). On peut donc parler d'une activité de co-formulation dans le sens où celle-ci instaure une complémentarité entre un texte verbal initialement opaque (pour les élèves) et des actions non verbales lui apportant un contenu sémantique. Dans ce contexte didactique, où seule une reconstitution verbale est ciblée, le mime est toutefois à considérer comme un outil de médiation donnant accès à un texte préexistant. Lors de la deuxième phase de la séance, deux élèves prennent successivement en charge l'exécution du mime pendant que l'ensemble de la classe aidé par l'enseignant (qui diminue progressivement ses interventions) reconstitue conjointement le texte source. Ce moment d'imprégnation permet de fixer d'emblée le sens du texte (grâce à l'enchaînement des actions représentées) et de mémoriser l'ordre et le contenu des énoncés. La troisième phase, qui fait l'objet de notre analyse, est donc axée sur la production orale et consiste à reconstituer collectivement le texte verbal en l'absence du mime et des supports authentiques utilisés préalablement comme outils de médiation.

Dans les extraits suivants, issus de cette troisième phase, nous constatons que la gestuelle et la prosodie assure cette fonction de médiation.

Extrait 1⁶

Tour parole	Loc	Enoncés verbaux et NV
1.	E	so now/ ☉ try to remember\ 0 ☉ <i>(doigts pointés qui tournent de chaque côté de la tête)</i> ☉ ok let's go\ 0 ☉ <i>(2 pouces en avant)</i> ☉ first/ ☉ <i>(E fait le signe 1 avec le doigt)</i> [I]
2.	es	☉ [I] go to the shop\ ☉ <i>(E scande l'énoncé avec les mains)</i>
3.	E	ok <i>(E fait le signe 2 avec les doigts)</i>
4.	es1	[I buy]
5.	es2	[...]
6.	E	<i>(E claque des doigts)</i> Clara/ 0 <i>(E fait un geste de la main pour demander le silence aux autres)</i> ☉ listen to Clara\ ☉ <i>(E pointe FCI)</i>

⁶ Cf. Conventions de transcription en annexe.

7.	FCI	I buy the banana\
8.	E	I buy ☉ 0 the/ 0 banana/ ☉ (<i>E tend l'oreille</i>)
9.	es	a banana
10.	E	☉ a banana\ ☉ (<i>E ponctue son énoncé avec les deux mains ouvertes</i>) [I buy/ 0 a banana]
11.	es1	[I buy a banana]
12.	es2	[I buy a bananas]
13.	E	☉ repeat ☉ (<i>E ponctue son énoncé avec les deux mains ouvertes</i>)
14.	es1	[I buy/ 0 a banana\]
15.	es2	[I buy/ 0 a bananas\]
16.	es3	[I bike/ 0 a banana\]
17.	E	☉ I bike/ ☉ (<i>E, buste en avant, tend l'oreille</i>)
18.	es	I buy
19.	E	☉ [I bike] ☉ (<i>E fait semblant de faire du vélo</i>)
20.	es	[(rises)]
21.	E	I BUY\ ☉ repeat/ ☉ (<i>E fait un geste circulaire de la main</i>)
22.	es	I buy\
23.	E	I buy/ 0 a banana\
24.	es	I buy/ 0 a banana\
25.	E	☉ bana/na\ ☉ (<i>E scande l'accentuation du mot avec la main</i>)
26.	es1	[bana/na]
27.	es2	☉ [bana/na\ ☉ (<i>scandent l'accentuation du mot avec la main</i>)
28.	E	☉ Good ☉ (<i>avec un geste de la tête</i>)

Dans ce premier extrait nous distinguons les deux mouvements typiques d'une phase initiale d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère décrits *supra* : le premier mouvement (tours de parole (T) 3 à 7) consiste à faire émerger des éléments du texte source⁷ (reprises) pour en faire l'objet du travail de la classe actualisé lors du second mouvement (T8 à T28), lui-même composé d'un enchaînement de deux reformulations correctives (T8-15 ; T16-24) et d'un épisode métalinguistique enchâssé (T19-20), et d'une reprise (T25-28). Nous constatons aisément à la lecture de cet extrait, la forte présence d'éléments non verbaux (gestuelle et prosodie) à caractère ostensif, émanant de l'enseignant essentiellement mais aussi des élèves, en écho. Qu'apprend-on de l'analyse de cet extrait précisément sur le rôle de ces éléments dans le schéma de la reformulation ?

Ce premier mouvement aboutissant à la reprise approximative de l'énoncé B du texte source (T7 : I buy the banana) s'initie par l'émission d'un geste autonome de type métaphorique de l'enseignant (T3 (*E fait le signe 2 avec les doigts*)). Dans le contexte d'une consigne déjà énoncée où un geste similaire accompagne la parole (T1 : first/ (*E fait le signe 1 avec le doigt*)), ce geste autonome suffit pour déclencher la reprise (rappel implicite de cette consigne à retrouver les éléments du texte source dans l'ordre, deuxième énoncé). Les autres gestes autonomes et coverbaux présents en T6 permettent à l'enseignant d'organiser l'interaction,

⁷ En T7, tentative de reprise du texte source (ES) *I buy a banana*.

participant donc aussi à la fonction de déclencheur : il s'agit de gestes de battements (T6 (*E claque des doigts*), (*E fait un geste de la main pour demander le silence*)), et d'un geste déictique (T6 (*E pointe FCI*)).

Le second mouvement vise à rectifier et à améliorer la reprise initiale et s'achève par une évaluation positive de l'enseignant (T28 : *good*). Il se décline en trois temps chacun orienté vers un niveau linguistique différent (morphosyntaxique (T8-10), lexical (T16-19), et phonologique (T25-27)), et hétéro-initié par l'enseignant à l'aide de déclencheurs non verbaux. La première reformulation permettant de corriger le nouvel énoncé source « *I buy the banana* » en l'énoncé doublon « *I buy a banana* », est déclenchée par une reprise de l'énoncé source accompagnée d'une intonation montante et d'un mouvement coverbal de type métonymique de l'enseignant (T8 (*E tend l'oreille*)). La deuxième reformulation visant à corriger une erreur de prononciation (« *bike* » au lieu de « *buy* ») de la part de quelques élèves (traitée par l'enseignant comme une erreur lexicale), est déclenchée de la même manière (T17 : *I bike/ (E, buste en avant, tend l'oreille)*). Un épisode métalinguistique d'ordre lexical permettant alors d'explicitier visuellement le sens de « *bike* » s'insère à l'intérieur de cette reformulation sous la forme d'un geste coverbal iconique de type mimétique (T19 (*E fait semblant de faire du vélo*)). Le troisième temps de ce mouvement réside en la reprise par l'enseignant du mot « *bana/na* » pour faire travailler son accentuation, invitant donc les élèves eux-mêmes à la reprise par les mêmes moyens non verbaux utilisés jusqu'alors, à savoir, un élément prosodique (accentuation tonique) et un geste de battement (T25 (*E scande l'accentuation du mot avec la main*)). Or, il se trouve que ces éléments non verbaux (accentuation tonique et geste de battement) peuvent être considérés ici à la fois en tant qu'étayage de l'énoncé doublon d'une auto-reprise de l'enseignant et en tant que déclencheurs de l'hétéro-reprise des élèves qui suit. Ces derniers reproduisent en effet à l'identique le geste de battement et l'accentuation tonique du mot dans le tour de parole suivant (T27 : *es2 : bana/na\ (scandent l'accentuation du mot avec la main)*), leur énoncé est ensuite doublement ratifié par l'enseignant, linguistiquement et gestuellement (T28).

4.1. Fonctions du non verbal dans la reformulation et appropriation de la langue étrangère

Dans cet extrait, le non verbal a donc en premier lieu un rôle de marqueur/déclencheur de la reformulation qui, selon nous, se décline en deux fonctions distinctes. Nous distinguons, d'une part, les marqueurs/déclencheurs non verbaux orientés vers l'interlocuteur : en T8 et T17 l'intonation montante associée au geste de type métonymique de l'enseignant qui *tend l'oreille*, éléments non verbaux dont la nature même les prédestine à une fonction interactive. Nous relevons, d'autre part, les marqueurs/déclencheurs non verbaux orientés vers le texte : le geste autonome métaphorique (en T3) faisant référence au découpage du texte, et le geste de battement (en T25) marquant l'accentuation du mot reformulé, qui assurent ici une fonction discursive. Bien qu'associés à la fonction discursive, ces deux derniers gestes n'ont pas de contenu sémantique pouvant servir de rappel du texte source en s'y référant directement ; la « faiblesse » relative de ces marqueurs s'explique par la proximité de la consigne initiale de l'activité qui, de par la ritualisation qu'elle impose, assure de façon globale la fonction de déclencheur. En revanche, dans une phase ultérieure de la reconstitution, le besoin de rappeler aux élèves des contenus de l'énoncé source fait émerger des gestes iconiques autonomes à fort contenu sémantique en tant que déclencheurs de l'énoncé doublon (T43 : (*E reproduit le geste de jeter avec la main par-dessus son épaule*) ; T54 : (*E fait le geste d'enlever la peau de la banane*)⁸.

⁸ Fait référence à l'énoncé source : *I throw the peel on the floor* et *I peel the banana*.

Le non verbal sert, en second lieu, à étayer l'énoncé doublon. D'où la double fonction du geste de battement mentionnée *supra* qui, en accompagnant une auto-reprise de l'enseignant (T25) puis une hétéro-reprise des élèves (T27), met en valeur aussi l'accentuation tonique de bana/na\\. Ce glissement de fonction s'explique par l'orientation vers la forme de ce travail de reconstitution que nous avons déjà présentée comme caractéristique des phases initiales d'apprentissage. Nous constatons également que la scansion forte de l'énoncé en deux groupes intonatifs mise en valeur par l'enseignant dans l'énoncé source et reprise plusieurs fois au cours de ce travail de reconstitution (T10 E : I buy/ 0 a banana\\, puis en T11, 12, 14, 15, 16, 23, 24), sert ainsi aux élèves d'étayage à l'identification et à la reproduction des deux parties du paradigme grammatical⁹. Cette focalisation, par imprégnation, sur la structure grammaticale, correspond à la thèse connexionniste déjà évoquée selon laquelle une reconnaissance initiale des patterns sous-jacents facilite l'appropriation langagière.

En troisième lieu, le non verbal sert à réaliser des commentaires métalinguistiques visant une clarification de l'énoncé source. Le geste iconique de type mimétique effectué par l'enseignant (T19 (*E fait semblant de faire du vélo*)) sert à distinguer sur le plan sémantique les deux unités lexicales « buy » et « bike » pour rectifier une production erronée de l'énoncé doublon (T16 es : I bike/ 0 a banana\\). Nous constatons, dans un épisode métalinguistique ultérieur de cette même séance (extrait 2), comme un détournement de la fonction sémantique, dévolue habituellement au geste iconique, vers une fonction syntaxique.

Extrait 2

Tour parole	Loc	Enoncés verbaux et NV
29.	F1	I peel 0 (<i>E pointe F1 du doigt</i>) I peel it
30.	E	☉ I peel/ 0 it\\ ☉ (<i>E scande l'accentuation de l'énoncé avec le doigt</i>) (<i>E invite la classe à répéter par un geste de la main</i>)
31.	Cl	I peel/ 0 it\\
32.	E	☉ I can say ☉ (E, une main sur la poitrine) ☉ I peel/ 0 the banana\\ ☉ (<i>E scande l'énoncé avec les deux mains</i>) ☉ I say ☉ (E, les deux mains sur la poitrine) ☉ I peel/ 0 ☉ (<i>E scande l'énoncé avec les deux mains</i>) (<i>E forme une parenthèse avec les deux mains</i>) ☉ it\\ ☉ (<i>E fait le geste de jeter par-dessus son épaule</i>) ☉ ok/ 0 ☉ (E, <i>buste tendu en avant</i>) ☉ let's/ go\\ I ☉ (<i>geste circulaire des mains</i>)
33.	Cl	peel/ 0 it\\

Cet épisode métalinguistique qui, rappelons-le, se déroule entièrement en langue cible, vise à expliciter la pronominalisation de « banana » dans l'énoncé C « I peel/ 0 it\\ ». Un premier geste métaphorique (T32 (*E forme une parenthèse avec les deux mains*)) sert tout d'abord à isoler le

⁹ Dans le texte source, cette scansion est récurrente pour l'ensemble des énoncés selon le paradigme grammatical suivant : (sujet-verbe) + (complément) : I go/ 0 to the shop\\, I buy/ 0 a banana\\, I peel/ 0 it\\, I eat/ 0 the banana\\, etc.

pronom. Un second geste iconique de type mimétique (T32 (*E fait le geste de jeter par-dessus son épaule*)) qui renvoie à celui utilisé pour étayer l'énoncé source lors du mime initial¹⁰, permet ensuite de symboliser la pronominalisation. En reproduisant ce geste de jeter, l'enseignant se débarrasse alors non plus du référent (l'objet banane) mais du signifiant (le mot « banana ») pour pouvoir y substituer le pronom. Le glissement fonctionnel de la gestualité enseignante de ce dernier épisode reflète la tendance vers une focalisation sur la forme qui caractérise l'ensemble du travail de reconstitution de la séance.

4.2. Reprise de la gestuelle par les élèves

La reprise de la gestuelle par les élèves lors de la production de l'énoncé doublon renforce également cette focalisation sur la forme (T27 : es2 : bana/na\ (*scandent l'accentuation du mot avec la main*)). Dans un autre exemple qui confirme cette orientation, nous pouvons repérer, à la suite d'un geste autonome/déclencheur de l'enseignant (T43 (*E reproduit le geste de jeter avec la main par-dessus son épaule*)), une série de reprises gestuelles des élèves accompagnant une progression du sens vers la forme conduite par l'enseignant.

Extrait 3

Tour parole	Loc	Enoncés verbaux et NV
43.	E	(<i>E reproduit le geste de jeter avec la main par-dessus son épaule</i>)
44.	es	I slip
45.	E	(<i>E fait non avec la tête</i>) no ● I slip ● (<i>E simule une glissade avec la main</i>)
46.	es	I peel/
47.	E	● I throw\ ● (<i>E, buste en avant</i>) ☺ (<i>un garçon reproduit le geste de jeter par-dessus l'épaule</i>)
48.	es	☺ I throw ☺ (<i>quelques élèves reproduisent le geste de jeter par-dessus l'épaule</i>)
49.	E	no no no I throw/ (<i>E penche la bouche en avant</i>)
50.	es	I throw
51.	E	● let's go ● (<i>E met les doigts en forme de V sur les lèvres</i>) [I throw\]
52.	es	[☺ I throw\ ☺ (<i>Quelques élèves reproduisent le geste des doigts en forme de V sur les lèvres</i>)
53.	Cl	☺ I throw\ ☺ (<i>Quelques élèves reproduisent le geste des doigts en forme de V sur les lèvres</i>)
54.	E	● I throw ● (<i>E fait le geste d'enlever la peau de la banane</i>) (<i>geste avec les mains accompagné d'une mimique interrogative</i>)
55.	F3	the peel
56.	E	(<i>E pointe du doigt l'élève F3</i>)
57.	F3	the peel
58.	E	the peel /
59.	es	on the floor\

¹⁰ Enoncé source :

I throw/ 0 the peel\ 0

● on the floor\

● (*E jette la peau de banane par-dessus son épaule*).

60.	E	<ul style="list-style-type: none"> ● on the floor\ ● (<i>E fait un geste ouvert de la main vers le sol</i>) ● repeat it/ ● (<i>E fait un geste de sollicitation avec les deux mains</i>)
-----	---	--

Ce geste déclencheur (T43) est repris dans l'extrait en T47 et T48 par quelques élèves pour représenter visuellement le sens du mot « throw » émis par l'enseignant. Cette gestuelle sémantique accompagnant la reprise du mot est donc tournée vers la compréhension de l'énoncé source, mais cette focalisation sur le sens initiée par les élèves est ignorée de l'enseignant. En revanche, ce dernier choisit de mettre l'accent sur la forme par une rectification phonologique du mot « throw ». Il introduit en même temps un nouveau geste déclencheur de nature pragmatique, orienté cette fois vers la production de l'énoncé doublon (correction du phonème [th]) pour en faciliter la prononciation (T51 (*E met les doigts en forme de V sur les lèvres*)), geste qui est repris par les élèves dans les tours suivants (T52-53). Nous pouvons alors considérer l'énoncé « let's go » à visée pragmatique également comme un co-déclencheur de la reprise verbale et gestuelle des élèves.

4.3. Evolution et ritualisation de la gestuelle

On constate enfin une évolution de la gestualité sur un axe allant d'une émergence pragmatique en contexte vers une ritualisation et une certaine forme de conventionnalisation dans le cadre de l'activité en jeu. Cette évolution peut s'accompagner également d'une autonomisation du geste par rapport au langage verbal.

Dans l'extrait 1, on relève cette évolution dans les énoncés T1 et T3 où un geste métaphorique autonome (T3 (*E fait le signe 2 avec les doigts*)) vient se substituer à un premier geste métaphorique coverbal (T1 E : first/ (*E fait le signe 1 avec le doigt*)) pour assurer la même fonction de déclencheur de reformulation.

Dans d'autres épisodes de la même séance, nous assistons à un processus d'iconisation selon lequel les actions mimées accompagnant d'abord l'énoncé source (en première phase) se transforment en gestes schématisant l'action communicationnelle initiale pour étayer ensuite la reconstitution du texte doublon (en seconde phase). C'est le cas du geste iconique de type mimétique visant à symboliser la glissade sur la peau de banane mise en scène dans le mime (T45 E : I slip (*E simule une glissade avec la main*)). Le processus est identique pour l'action de jeter la peau de la banane par terre reproduite sous la forme de deux autres gestes iconiques (T43 (*E reproduit le geste de jeter avec la main par-dessus son épaule*) et T60 E : on the floor\ (*E fait un geste ouvert de la main vers le sol*)). Enfin, le geste déjà évoqué en T32 (*E fait le geste de jeter par-dessus son épaule*) consiste alors en l'aboutissement de ce processus d'iconisation dans la mesure où ce même geste est ici décontextualisé et utilisé à une autre fin pour expliciter un phénomène métalinguistique d'ordre grammatical. Ce détournement de sa fonction initiale constitue à notre sens une preuve de son autonomisation et de sa conventionnalisation.

L'évolution de la gestuelle au cours de la séance s'apparente au développement langagier chez l'enfant tel qu'il est envisagé par Luria (1981 : 34). Cet auteur décrit ce processus comme allant de l'émancipation des mots de leur contexte *sympmatique*, où leurs sens et leurs fonctions sont étroitement liés à des situations et à des activités pratiques, à l'évolution du langage en système *syntagmatique* de signes indépendants. On retrouve la même idée chez Grice (1968), pour qui les significations construites en situation par les partenaires d'interactions ont vocation à se transformer petit à petit en des significations conventionnelles partagées par un groupe. Cette

construction des significations se réalise dans des cadres familiers et routiniers d'activités conjointes, que Bruner (1983) appelle des *formats*, où les interactants suivent des schémas qu'ils reconnaissent mutuellement. Cette théorie s'applique ici à notre situation didactique, et s'étend à la question de la gestualité. On pourrait en effet faire un rapprochement entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de la langue étrangère dans cette séance du mime où la langue cible émerge dans l'interaction didactique, accompagnée d'actions communicationnelles servant d'étayage sémantique. Par ce procédé, des éléments d'un code standard (la langue étrangère) se substituent à des éléments non conventionnels (actions communicationnelles du mime). Dans le même temps, la gestuelle se développe au cours du travail de reconstitution textuelle, pour se ritualiser et se constituer en culture partagée de la classe permettant l'étayage et la régulation de l'apprentissage.

5. Reconstitution textuelle de la forme vers le sens : analyse de la séance de la chanson

Thank you

La séance *Thank you* s'organise autour d'une activité de compréhension orale sous la forme d'une reconstitution du texte d'une chanson¹¹ que les élèves écoutent trois fois. Il s'agit d'une démarche d'ordre heuristique, centrée sur les bribes langagières que les élèves tentent de reconnaître et de reproduire oralement. Le travail de reconstitution (qui s'accomplit donc dans un ordre aléatoire) s'accompagne de l'affichage au tableau d'un support graphique sous forme d'étiquettes amovibles – reprenant chacune des éléments écrits du texte de la chanson – que l'enseignant module en fonction des énoncés des élèves. À la fin de l'activité, les élèves sont invités à recopier les étiquettes en les remettant dans l'ordre du texte de la chanson.

À la différence du mime *Banana*, l'énoncé source (l'enregistrement de la chanson) se présente d'emblée aux élèves comme une chaîne de signifiants sonores ne permettant pas un accès immédiat au sens : l'attribution du sens s'établit graduellement au cours de la reconstitution. En outre, la segmentation et l'ordre de la reconstitution lors des premiers mouvements de reprise sont déterminés par les réponses successives des élèves et non pas par le texte source comme dans le mime *Banana*. Compte tenu de l'opacité sémantique du texte de la chanson, l'objet du travail du deuxième mouvement porte en partie sur la clarification du sens du texte. Contrairement à la séance précédente, on assiste donc ici à une progression qui se construit plutôt de la forme vers le sens.

Extrait 4

Tour parole	Loc	Enoncés verbaux et NV
124.	E	good O ● what else/ ● (<i>E se frotte les mains et pointe du doigt à droite et à gauche style pistolet et tourne la tête</i>) OO
125.	GHu	hear/ O
126.	E	(<i>E tourne vers GHu et le désigne du doigt</i>)
127.	GHu	● for hearing me euh for hearing euh ● (<i>E indique GHu et fait un geste d'encouragement avec les deux mains</i>)
128.	es	me hearing me
129.	GHu	for hearing me
130.	E	good/ for hearing me ● good/ \ fantastic/ \ ● (<i>E se tourne vers le tableau</i>) ● where is for hearing me/ O

¹¹ Texte de la chanson de Sinead O'Connor : *Thank you for hearing me* (X4) / *thank you for loving me* (X4) / *thank you for seeing me* (X4) / *and for not leaving me* (X2), etc.

		<ul style="list-style-type: none"> ● (E cherche l'étiquette) ● mm yes ● (E trouve et colle l'étiquette sur le tableau) for hearing me repeat/
131.	E+Cl	for hearing me
132.	E	you know hear/ O <ul style="list-style-type: none"> ● do you remember / ● (E se dirige vers le panneau affiché vers la porte et le montre) ● do you remember the story/ ● (E montre l'image du tonnerre dessiné)
133.	G	(bruitage de l'orage)
134.	E	repeat <ul style="list-style-type: none"> ● I can O ● (E se touche l'oreille avec le doigt)
135.	Cl	hear
136.	E	hear O <ul style="list-style-type: none"> ● the ● (E joint ses doigts et se tourne vers le panneau)
137.	es	the thunder
138.	E	<ul style="list-style-type: none"> ● the thunder\ ● (E indique du doigt la classe, un élève?) repeat everybody [I CAN HEAR THE THUNDER]
139.	es	[I CAN HEAR THE THUNDER]
140.	G	hear
141.	E	good thank you oups excuse me for/ O <ul style="list-style-type: none"> ● for hearing me ● (E indique l'étiquette) (E se tourne vers la classe) repeat for hearing me\ [for hearing me]
142.	es	<ul style="list-style-type: none"> ● [for hearing me] ● (E fait un geste d'orchestration)

Dans cet extrait, le deuxième mouvement destiné à clarifier la signification de l'unité lexicale « hear » peut être considéré comme une *reformulation glosée* enchâssée dans le premier mouvement. Ce premier mouvement est déclenché par l'énoncé verbal de l'enseignant « what else » (T124) – qui est un rappel de la consigne initiale (T43 E : you try to understand the words) – accompagné d'un geste déictique qui assure une fonction interactive évidente. Une première reprise d'un élève donne lieu à une auto-reformulation immédiate témoignant d'un travail d'analogie qui s'appuie, selon nous, sur la reproduction d'un schéma paradigmatique récurrent sous-jacent au texte source de la chanson (cf. Baurens, Blanc & Griggs 2007). S'ensuivent des reprises puis une ratification orale de la part de l'enseignant, « good fantastic » (T130) renforcée par l'utilisation du support étiquette (ratification graphique).

Dans le deuxième mouvement, l'unité lexicale « hear » est isolée et constituée en énoncé source faisant l'objet du travail de clarification sémantique. Ce travail est réalisé par la recontextualisation du mot dans l'énoncé doublon « I can hear the thunder » (T134 à 138) reconstruit collectivement à partir de l'évocation d'un contexte familial créé lors d'une séance antérieure. Ceci nous permet d'identifier en tant que déclencheur de reformulation un ensemble d'éléments composites : l'énoncé verbal de l'enseignant évoquant le souvenir d'une histoire racontée « do you remember the story/ » (T132) ; une action communicationnelle (*E se dirige vers le panneau affiché vers la porte*) accompagnée d'un geste déictique pointant un dessin affiché au mur (*E montre l'image du tonnerre dessiné*) ; et enfin un élément vocal iconique émis par un élève symbolisant le bruit du tonnerre (T133). La co-construction de l'énoncé doublon est

étayée ensuite par l'enseignant à l'aide d'un geste métonymique (T134 : (*E se touche l'oreille avec le doigt*)) et d'un geste déictique dirigé vers le support visuel mural (T136 : (*E joint ses doigts et se tourne vers le panneau*)) et aboutit à une reprise collective tenant lieu de validation orale. Le retour au premier mouvement se solde par une reprise collective de l'énoncé source initial « for hearing me » accompagnée d'un geste déictique qui désigne le support étiquette valant ratification graphique (T141).

Suivant Julia (2001 : 183), nous proposons d'assimiler ce type de reformulation à une *glose interdiscursive* en ce sens qu'elle renvoie à une autre situation énonciative. Dans le cadre de cette activité didactique reposant sur une culture de classe commune, une simple association gestuelle/support de l'enseignant suffit en effet pour effectuer ce transfert de contexte permettant aux élèves de produire l'énoncé attendu. Ce type de reformulation glosée reposant sur des épisodes de *fictionnalisation* se révèle être caractéristique de l'activité de reconstitution textuelle de cette séance et plus généralement du travail de clarification sémantique réalisé en classe de langue étrangère.

Dans l'extrait suivant, qui se situe chronologiquement au début de la séance, la glose s'appuie sur un jeu de rôle effectué en binôme par l'enseignant et un élève et visant à mettre en scène l'item lexical « thank you ».

Extrait 5

Tour parole	Loc	Enoncés verbaux et NV
56.	E	THANK YOU good you've got one (<i>E va au tableau prend le papier « thank you » et le retourne</i>)
57.	E	● oops ● (<i>E perd et reprend l'étiquette</i>) thank you you KNOW thank you/ Ok
58.	GJr	<i>Merci</i>
59.	E	(<i>E se dirige vers G Jr</i>) give me give me your OO your note book please
60.	GJr	(<i>GJr lui tend son cahier</i>)
61.	E	● oh thank you ● (<i>E, avec une intonation de voix différente, théâtralisation</i>)
62.	GJr	(<i>hochement de tête et sourire</i>)
63.	E	(<i>E fait semblant de lui rendre le cahier</i>)
64.	GJr	(<i>GJr tend la main</i>)
65.	E	what do you want/
66.	GJr	please please euh

On se situe ici dans un deuxième mouvement qui débute par une reformulation interlinguale (T58 Gjr : *merci*) refusée par l'enseignant (selon le contrat didactique implicite de non recours à la langue maternelle), et provoquant à son tour une auto-reformulation par l'enseignant sous la forme d'un jeu de rôle improvisé en langue cible avec l'élève qui a justement enfreint la règle. Cet épisode de fictionnalisation permet de contextualiser l'item « thank you » dans une situation pragmatique familière. Le marqueur de reformulation (post-posé) permettant à l'élève d'identifier la fonction interdiscursive de la mise en scène, prend la forme d'un élément paralinguistique, à savoir, une intonation théâtrale associée à l'émission de l'énoncé « thank you ». L'élève, initialement décontenancé, montre sa compréhension du schéma de fictionnalisation en jeu et sa reconnaissance du marqueur par une ratification mimo-gestuelle (T62 Gjr (*hochement de tête et sourire*)).

L'enseignant cherche ensuite à reconduire ce jeu de rôle – pour introduire une phase d'utilisation et d'appropriation de l'item dans un contexte communicatif – en provoquant une hétéro-reformulation à l'aide d'un déclencheur d'abord non verbal sous la forme d'une action communicationnelle (T63 (*E fait semblant de lui rendre le cahier*)) suivi d'un déclencheur verbal « what do you want » (T65) en prenant le rôle du partenaire inverse.

Conclusion

Dans le cadre du procédé général de la reformulation, nous avons défini dans ce corpus didactique trois fonctions dévolues aux composantes non verbales du discours et aux supports pédagogiques exploités par l'enseignant : celle de déclencheur/marqueur de la reformulation ; celle d'étayage de l'énoncé doublon ; celle de moyen de réalisation d'un travail métalinguistique enchâssé. En portant notre attention tout particulièrement aux conduites non verbales, nous avons constaté, dans la première séance analysée, une évolution de celles-ci allant d'un fonctionnement pragmatique accompagnant la parole vers une certaine conventionnalisation et autonomisation du signe. Ce processus de conventionnalisation participe de la création d'un format d'activité conjointe permettant de réguler et d'étayer l'apprentissage au cours du travail de reconstitution textuelle. L'autonomisation du signe non verbal peut se manifester aussi dans un détournement de la fonction du signe par rapport à celle à laquelle sa nature même le prédestine (par exemple un geste iconique servant à étayer un travail métalinguistique d'ordre grammatical).

En comparant les deux séances, nous avons pu distinguer un fonctionnement différent des composantes non linguistiques selon que la reconstitution textuelle va du sens à la forme ou inversement de la forme au sens. Dans le premier cas, l'activité gestuelle de l'enseignant a tendance à se concentrer sur l'énoncé doublon en étayant sa production à différents niveaux linguistiques : cette orientation vers la forme se traduit dans la reprise par les élèves de la gestuelle introduite par l'enseignant ainsi que dans le glissement de la fonction déjà évoqué du sens vers la forme. La reconstitution textuelle de la deuxième séance, suivant une progression de la forme vers le sens, se caractérise par des reformulations glosées qui s'appuient sur un fonctionnement interdiscursif. Destinées à clarifier la signification de certains items lexicaux du texte source, ces gloses reposent sur la recontextualisation du mot dans une situation d'énonciation fictive familière ou appartenant à la mémoire partagée de la classe. Cette fictionnalisation de la reformulation peut être signalée par la manipulation d'un support pédagogique (pointage d'une affiche évoquant un énoncé produit dans une séance antérieure) ou par une conduite paralinguistique (intonation théâtrale pour marquer le caractère fictif d'un jeu de rôle).

Bibliographie

- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse.
- Baurens, M., Blanc, N., Griggs, P. (2007). Analyse des interactions en classe de langue étrangère dans un cadre sociocognitif : formes d'étayage et modes de participation genrée. In *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Université Paris 3 <http://www.grouperca.org/h/colloque2006/comliste.html>.
- Bavelas, J., Chovil, N., Lawrie, D., Wade, A. (1992). Interactive gestures. *Discourse Processes*, 15, 469-489.

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Colletta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Liège : Mardaga.
- De Gaulmyn, M-M. (1987). Reformulation et planification discursive. In Cosnier, J., Kerbrat-Orecchioni, C. (eds.). *Décrire la conversation*. Lyon : PUL, 203-204.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action*. Québec : Editions Nota Bene.
- Grice, P. (1968). Utterer's Meaning, Sentence-Meaning, and Word-Meaning. *Foundations of Language*, 4, 1-18.
- Gülich, E., Kotschi. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 306-346.
- Hulstijn, J. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language acquisition*, 27, 129-140.
- Julia, C. (2001). *Fixer le sens? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*. Paris : Presse de la Sorbonne Nouvelle.
- Luria, A. (1982). *Language and Cognition*. Washington : Winston and Sons.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Rey-Debove, J. (1997). *Le métalangage*. Paris : Armand Colin.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance, Communication and Cognition*. Oxford : Blackwell.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In Chnane-Davin, F., Cuq, J-P. *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*. Le Français dans le monde, recherche et application, 44.

Annexe

Conventions de transcription des deux séances de langue analysées (en CM2) « Mime *Banana* » (2007) et « Chanson *Thank you* » (2006)

1.	tour de parole ¹²
0	pause courte
00	pause longue
[]	chevauchement
/\	intonation montante/intonation descendante
(...)	passage inaudible
(<i>E marche</i>)	action, geste, mimique non communicationnels (non ostensifs)
(<i>E marche</i>)	action, geste, mimique communicationnels (ostensifs)
☺	action, geste, mimique accompagnant la parole (enseignant)
☺	action, geste, mimique accompagnant la parole (élève)
E	enseignant
F	filles non identifiées
G	garçon non identifié
es	quelques élèves

¹² Nous avons considéré comme tour de parole toute action, geste ou mimique communicationnel qui n'accompagne pas la parole. Toute action, geste ou mimique non communicationnel est intégré systématiquement dans un tour de parole.

CL	toute la classe
GJo / FJu	garçon et fille identifiés
TRES	mot accentué
the banana	mot prononcé à voix basse
sli : ps	syllabe allongée